

入学初期の感覚訓練

読話・発語の基礎陶冶として

福井県立ろう学校 坂 本 満 夫

A 訓練のための基本的考察

はじめに、次の三項目について基本的な条件を考えた。

I 感覚訓練を行うということ。

II それを実地の授業として、どう興味づけるか。

III 読話、発語の指導と実際に、どう関連づけるか。

感覚訓練については、今日までに多くの先輩の方々の貴重な研究実践の記録が乏しい中にもある。

特に「知覚訓練を指導しながら、終始つきあたったのは、何をどれだけやったらよいのかということであった。云々」という大割先生（川崎校）の述懐を通して、次の如き示唆をうけた。

（イ）指導方法及び指導教材は、出来るだけ間口を狭めあらゆる方向からドリルすること。

（ロ）訓練のための訓練に終らぬよう、ばく然とした指導方法をさけ、常に目的と限界を失わぬこと。

以上の二点について考え、そのヒントをよりどころとし、昨年に顧みて36年度の入学第1学年の生徒に具体面に取り組むこととした。

興味づけのポイントは、理論では容易に考えられない。幸に、私は昨年にひきつづき本年も新1年を担任するという恵まれた環境の中で興味についての幼児の動向を探ることが容易に出来た。もともと意識的であれ、無意識的であれ、幼児にとって既成の感覚訓練用具というものは、およそ無味乾燥なものでしかないとさえいえる。然も、入学の初期においては、いろいろな点で問題はあるが、特に仲間意識の萌芽は見当らずグループとしての動きが皆無に近い状態にある。いうまでもなく、ろう教育の基底は、読話＋発語＋聴能である。さらにこの3基底を支える基礎となるものは、感覚教育、ここでいう感覚訓練である。視聴覚教育もいわば感覚教育の一環である。ろう児の場合には一般的には視聴覚教育というよりも、視聴覚教育といった方が妥当の場合が多い。また、もしこれを読話、発音発語という点からいえば、視＋聴＋触＋行^(行動)という面をもっている。

それ故に私はまず訓練そのものを^(H.A.)行動学習として、とりあげなければならないことにおそまきながら気づいた。

最近アメリカあたりで新しい教育方法として、取り沙汰されているテイチング・マシンの要領をふんで、生徒対教師という一対一の関係でなく、生徒全体対教師の関係でドリルをすることが肝要なのではなかろうか。（後記のように、漸次触れていく具体的な方法の

展開が恐らくこの意味を詳解する鍵になるだろうが) 要は全体活動の一環として教師がとけ込んで流れたときに始めて児童の興味が湧き学習動機が喚起される。これが興味づけの第一条件である。

第二に考えられることは、幼児の遊びについてである。どんなことに一番興味を感じ熱中するかということを、心理学的に分析して考えてみる。(これは何もうろう幼児に限ったことではないので、なおさら面白いことであるが) 幼児というものは、一般に一定の目的をもった玩具より、目的を持たない物体の方に興味を抱き熱中して遊ぶようである。例えば、高価な自動車玩具にはすぐとびついてくるが、ものの5分もたつと倦きてしまうのに、そこらに置いてある大人の腰掛には興味をもち、数倍もの長い時間遊びの対照となる場合が多いという事実である。これは、誰にでも肯定出来る常識であろう。その理由は一体どこにあるのだろうか。私はこう判断する。シンボリズムは高次の思考が発展するためには大切な要素である。つまり、自動車は即ち自動車でしかあり得ないこと。そして腰掛は即ち腰掛ではなく、自動車であり、馬であり、家であり、戦車であり、その他諸々のものであることである。感覚訓練について私はこうした分析を試みた。古くから行われている感覚訓練のための指導方法もしくはその教材——また、外国文献より得た各種の指導方法及び教材——。確かに秀れたものが数多いが、これをそのまま無制限にいくつも与えていくことが、果してここで論じる児童の興味に密着するものであるか、どうか。それは、あたかも高価な自動車や汽車の玩具を児童に与えたから、それで果して無条件で遊びに熱中するかどうかの疑問に連なってくる。そうした観点に立って私は、訓練の方法と教材に大幅の制限を加え、狭い領域で深くドリルすることに訓練のウエイトをおき興味づけの礎とした。

さて、興味づけについてはその程度として、Ⅲについて考えなければならない。(後記の第3段階に詳述) 読話、発語の指導にどう結びつけるかということである。これは実につまらぬ命題である。自身出しているおかしい話話であるが、これは実に判りきった当り前のことだからである。古くから、ろう教育の先駆者達(16世紀中期)によって『感覚訓練の完、不完は言語発達を決定する要素であり、資本である』ということがいわれてきた。恐らくこれに異論を挟む人はあるまい。しかし、読話、発語にどう結びつけるかという具体的問題がモコとし定かではない。

しかし、それでは余りにサービス精神に欠けることになるので、私なりにそれを実証しなければならない。筋を通し、それに肉付けしたいと思う。私は感覚訓練の最後の段階で、口形文字とこれを結びつけるようにした。口形文字については、種々の論議が繰り返されていることを私は知っている。いろいろな見解の相違もあるが、いいものは必ず残る。机上の論議ではなく実践のフルイにかけてみることだ。ここでそのことの本質を論ずるのは、さけるが私は入学初限の児童の発育指導の根幹となる a i u e o の基本母音と性質の違った鼻音 n の六音を指導するに当って入学当初から、口形文字を使用してきたので、感覚訓練の最終段階で口形文字と結びつけることは渺くとも私の現在のクラスでは自然なことなのである。しかし先にも触れたが、肝心な読話、発語の能力の基礎を作る上で感覚訓練こそ、この結びつけの最上の条件となる所なのである。

B 具体的指導過程

第 1 段階

ろう教育の初期において、**Matching** ますがとりあげなければなるまい。いわゆる、これは「同一物認定」である。第一次直観物である実物と実物のマッチングからはじまり、実物と絵、さらに絵と絵のマッチングとなる。これを図式化すれば次のようになる。



〔1〕図形カード

＜準備＞ 図形カード（△○□）を用意し、体育館の床のコーナーにチョークで図形を描く（勿論、教室やろうかでもよい）

＜学習＞ 図形カードの1枚（例えば△）を示して、床の上に描かれた三角の図形とマッチング（**Matching**）させ、走っていきその中にはいらせる。

- ＜注意＞
- a. 黙って図形カードを示すのではなく「サンカクデスヨ」「コンドハサンカクデスヨ」といって三角の図形を示す。
 - b. 床の図の中へ入ったらすぐ教師の立っている方を注視させる訓練。
 - c. 図形カード○を示したら、三角の中から円の方へ速やかに移動さす。（生徒が移動しているうちに、先生は立っている位置をかえる等の細心の注意）
 - d. 円の中に入っている場合に○の図形を示しても移動しない等、変化を与え、はめ、興味づける工夫をすること。
 - e. 場を校庭に移して練習をする。

〔2〕色図形カード

＜準備＞（赤、青、黒の三角形または円も四角も、それぞれ三色のもの、計9枚用意）床の上に赤色の三角形、青色の三角形、黄色の三角形を描いておく。（円の色カードでするときは、床の上に円を描いておく）

＜学習＞ 色図形の1枚（例えば赤色三角形カード）を示したら、その色とマッチする色の三角形の中に速やかに移動して入る。（時には、ナカニハイッタラ、シャガミマショウ。タッテイテハイケマセン等の付帯的注文をつけて行なう。）







- ＜注意＞
- a. 上記〔1〕の場合と同じであるが、校庭などでは地面に色で描きにくいから、三角の小旗を立てておいてもよい。
 - b. 運動会に使用する赤白玉入の赤玉や白玉を二つの籠に入れておいて、先生がアカイタマと二度三度繰り返して行って赤玉を示す。一列に並んだ生徒はかけて行って籠の中から、赤玉を持って戻ってくる。その変化教材として赤白の玉が入り乱れておいてある中から示された白玉をもって来て所定の線上にきちんとおくとか、先生の前にある空の籠の中に入れる等、ちょっとした工夫が興味を誘起するものである。
 - c. 変化教材として、はなれた所に一列に色カード（例えば、青や赤や黄色の四角の色カード）を、数多く並べておいて赤を示したら赤の色カードを拾って戻ってくる。

第 2 段 階

この章で私は研究集録の中で当然書かねばならなかったにも拘らず、紙面の都合で書き得なかった部分について詳述したいと思う。従ってこれはあくまで集録に付随した副読本的な狙いで書かれたものであり、その意味で御一読願えたら幸だと思う。重複をさける意味で、集録に記したことは出来るだけここではとりあげないこととした。

まず最初に集録に図示された二つの表について説明しなければならない。私はこの表を第一展開の表と第二展開の表の 2 段階に分けて取り上げることにした。いずれも、ある種のもの、ある種のもの、結合作業に重点をおいているが、第一展開の表は第二展開の表に比べて比較的平易な内容をもっている。ここで集録の表とにらみ合わせながら論旨をすすめていく。

第 一 展 開 の 表

色	赤	青	黄	茶	緑	白
指						
数	●	●●	●●●	●●●●	●●●●●	●●●●●●
数字	1	2	3	4	5	6

第一の展開では次のものが、各 6 個ずつ縦の系列と系列の連関性を保ちつつ羅列されている。即ち、Ⅰ色、Ⅱ指の数、Ⅲ具体的数、Ⅳ数字である。これらはそれぞれ固有の性質を有して、縦の系列に連なっている。一方においてこの性質の異なるそれぞれのものは性質は変わらないが、多少のニュアンスの異なる六つの分類に分けられ横に発展している。即ち、色は横に赤・青・黄・茶・緑・白と変化し、指の数は 1 本・2 本・3 本・4 本・5 本 6 本となり、具体的数は一つ・二つ・三つ・四つ・五つ・六つ、さらに数字は 1・2・3・4・5・6 と変化している。私は 1m 四方の大きさの表を正面黒板の右手にてん布した。児童はこの表を見ながら結合作業をするわけである。準備物としては、表に示されたものと同等の大きさのカードを二組ずつ用意し、同じく横の系列に連なるもの、即ち性質の同じもの 6 種を 10 cm の大きさのボール紙サイコロの六面に貼った。

結合の作業は、同一種結合から異種結合へと発展させた。同一種結合の場合は表は要らない。作業の方法はその時折によって児童が興味を抱くように考えなければならないが、例えばこうである。二組ずつ用意されたカードの中の一組を、色の場合なら着席した児童の前に表にかかれた順序通りに、赤・青・黄・茶・緑・白と一定の間隔をおいて横に並べ































て置き、もう一組のカードをフラッシュカードによって示し「ハイ」といって並べられた同種のもを指示させるのである。訓練を重ねると暫くの間に驚くほどの敏速性をもって指示するようになるし、フラッシュ・カードの弁別も、どんなにスピードを増してもこれについてくるようである。一番早かったのは誰、二番目は誰というように個別的に目をかけてやると、児童は俄然調子ついてくるし、ハヤイ・オソイの語カードを利用して首にかけたりすると、3回目、3回目と回を重ねるたびにクラス全体の目がフラッシュ教具の中心に吸いつけられたようになってくるから不思議である。この一点を注視する態度こそ、読話の目を養うための根本的な鍵である。6枚あるから、教室の六つの隅に置く場合もあるし（この場合は先の例以上の鋭い感覚と大きな動きが必要となるから、正しかったものと誤ったものの差が大きいので興味も倍加する。）予め児童達の手によって戸棚の後や鏡の横に隠しておき、フラッシュ・カードで示されたその方向を前の要領で指示するか、それを一段と発展させて隠された場所に素早く走っていくようにしても面白い。私は空瓶や空罐を利用して、示された種類のカードの前に早く並べさせる方法もとった。

フラッシュ・カードに並行して、サイコロを振るのも面白く効果があるように思う。サイコロを振る場合は、出来るだけ場所を変えたり、児童一人に振らせて私自身が指示する側に立ってみたりした。練習が重なるにつれて、私の感覚では児童達に追いつけなくなった。色については、割箸に色を塗りそれを拾わせるようなこともした。

同一種結合が敏速に出来るようになって異種結合に入った。フラッシュ・カードまたは、サイコロで赤が出れば、指1本示すとか、数字の1を指示するようにした。この組み合わせは多様に亘るので、倦きがくるようなことはなかった。児童の眼は絶えず黒板に貼布された表とフラッシュ・カードや、サイコロを追っていた。

第二の展開では、しこし高度な内容を加味した。即ち、I動物の絵、II形、III大きさ、

第 二 展 開 の 表

絵						
形						
大きさ						
長さ						
口形文字						

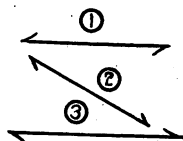
IV長さである。そして横の関係は次のように発展させた。即ち、動物の絵は、兎・猫・犬・馬・豚・牛となり、形は、円・三角形・正方形・距形・五角形・六角形と変化し、大きさは、円を六つのそれぞれ違った領分をもって変化させ、長さは基底となる長さの2倍・3倍・4倍・5倍・6倍と漸次発展させるようにした。そしてこれら異質のものを縦の系列に統合し、アイウエオンの六音の口形文字と結合させた。例えば兎の絵であればアであるとか、猫の絵であればイであるといった具合に、勿論、これをやる前に同一種結合の基礎訓練は何度も繰り返した。第一段階と同様、結合の作業はサイコロ、フラッシュ・カードを中心にやったが、第一段階と違った試みとしてアイウエオの六音の口形文字カードを各自一組もたせ、示されたものに該当するカードを1枚選んで机の上に置くとか、持って走るとか、そういう口形文字を中心に取り扱った。従って実際に指示された口形文字をそのまま発音させることもあった。これが第二段階への契機となるわけである。

第三展開では、先に触れたアイウエオンの六つの口形文字カードを三組用意し、児童各自にこれを持たせることにした。そしてすでに習熟した第一・第二展開の結合作業を進展させ、フラッシュ・カードを2枚乃至3枚続けて示し、各自持っている口形カードをこれに合わせて並べるとか、それを持って一早く指定された所に走って並ぶとか、競争を中心に取り扱った。これは第一段階や第二段階の結合と異って、相当に感覚神経の集中を要求するもので、最初の中はかなりの時間を要したし困乱も生じたが、練習を重ねる中に児童の表を見て行動に移る過程が、実にスムーズに行われるようになってきた。例えば最初の形の五角形と六角形の誤りが多かったが、それも次第に少なくなっていった。サイコロの場合は、絵・形・大きさ・長さのものを、二つか三つ同時に転がすことになるので、口形文字カードを並べる順位は表の上から下への順位で定めることとしたのでさらに児童の集中力が表に注がれねばならぬ必要が倍加した。口形文字カードによる反応がほぼ正確に行われるようになって始めて、口形文字カードを示す代りに実際に自分の口でそれを発音させるようにした。例えば、動物の絵と形のサイコロを二つ同後に転がし、馬と三角形が出れば表の順位に従って「エ」「イ」と発音させるわけである。実際に発音させる場合は口形カードの場合と違って、競争を中心に出来ないが児童自身の頭の中で性質の違うものから二音節、三音節の発音を統合して発音することで、母音発音綜合訓練のたすけとなったように思う。

第 3 段 階

〔1〕 口形文字カード

＜準備＞ 口形文字カード



を生徒数だけ（例えば6人ならば教師用を加えて7組、その他に大型の口形文字カードを一組）

＜学習＞ 大型口形文字を示し、各自がもっている小型の口形文字カードを拾う。または、逆に小型の口形文字カードを示したら大型のものがとりあげられるようにする。

＜注意＞ a. はじめは教師が示したまま持っている。練習するに従って示して机の上におく。あるいは床の上におく。やがては示してすぐ裏がえしてふせる。瞬間

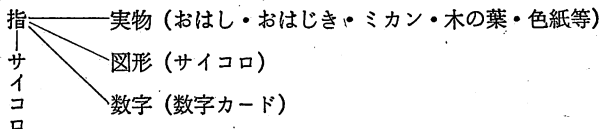
的に示す等。

- b. 口形文字カードを鏡にうつし、映じたものを見て選びあげる。
- c. 三組ぐらいを生徒のかけている前にとりみだしておいて、その中から選びとる競争。
- d. 一組6枚の口形文字を床の上に一列に並べその中の1枚だけ裏がえしておいてそれは何であるかを、手許にもっている一組の中から選び上げる。

〔2〕 口 形 図

口形を描いた絵（または写真）によって〔1〕と同様の取り扱いをする。

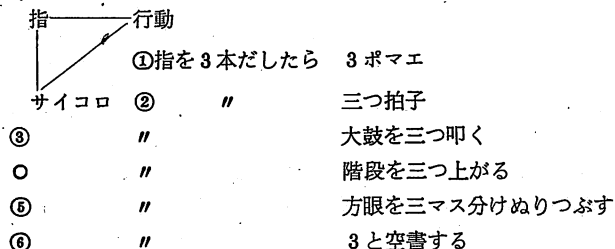
〔3〕



＜学習＞ 例えば、指2本示せば、おはじき二つ拾う。

- ＜注意＞
- a. センセイガユビ1ポンダシタラ オハジキラーツトリマスといって一ツとりあげ、センセイガユビヲ3ポンダシタラ オハジキヲニツツッテハイケマセン。ニツトリマスという範例を示すことは勿論であるが、上例の場合に教師が黙って指を2本示して、オハジキを二つ拾ってきたものにヨロシイといっはめてやるといったコトバのすくない学習はしてはならない。
 - b. 逆の場合、即ち教師がオハジキを一つ二つとかぞえて五つとったら、生徒は5本示す。3本出したもの、4本出したものに対しては、個別指導して誤りの自覚をうながしていくこと。
 - c. 教師が指を示さず学習用の手製の大型サイコロを使用してサイコロに出た点の数だけ鉛筆をとりあげる場合、進んでは、サイコロの目を見て、数字カードをもって答える等、非常に広領にわたり変化のある扱いが出来る。

〔4〕



- ＜注意＞
- a. 例えば①を例にとれば教師が指を2本示したら、2歩前に出ることを約束する。それから、ユビを3ポンダシマスヨ。1ポンデハアリマセン。ホラ！3ポンといって指を3本示す。生徒は3歩前に出る。
 - b. ③の例を逆に扱えば、タイコヲタタキマスヨ。ヨクミテイナサイといってゆっくり大鼓をドン・ドン・ドンと叩く。生徒は指を3本示して答える。この場合に気をつけることは〔3〕の場合と違って誤ったものに対して実証が

むずかしい。誤りの自覚が与えにくいのが〔4〕の場合である。そんなとき大鼓のわきに箱をおいて大鼓を叩くたびに、オハジキを一つずつ箱の中に入れていく。そうすれば指を2本示したもの、または4本示したものを呼びよせて、オハジキの数と示している指の数と対応させて誤りの自覚が与えやすい。

〔5〕

口形——実物……〔アタマ〕といったら頭を指さす。〔ボールをチョウダイ〕といったらボールをもってこさせる。

絵……絵本または絵カード

行動……タチマショウ。スワリナサイ。ワンワンといったら床の上をはって犬のまねをする。

C ま と め 反 省

今迄述べてきたことで、私自身が何を目標とし何をやってきたかの概略をおわかり願えたと思う。結論的にいえば、私の行った感覚訓練は「何でもやってやろう」の否定から出発した。当てはまらぬかも知れないが、例えば荒涼とした荒野に羊を追うより、固定した豊かな牧草地に羊を飼う方が、羊飼の本来の目的に適うものではないか。本来の目的とは何かといえば即ち、羊を肥やすことであれ、児童の感覚機能を伸ばすことになるのである。そんなものは所謂感覚訓練でないといわれるかも知れない。実は私自身それについての疑いを抱かぬでもなかった。しかし考えてみれば、もしこれが感覚訓練でないとなれば何であろうかということに考えを致すと、結局感覚訓練でなくてなんであろうという結論に到達せざるを得ない。

教育を論ずることは容易であるが、教育を実践することは容易でない。先日も、教育学者として著名な森信三先生が来校し、ろう教育をつぶさに見学された機会にそのケイガイに接し得た。氏は「私は所謂学者ではないし、学者になりたくもない。お互いに二度とな日々の生涯を通して教育を実践するものでありたい」というような主旨を述べられた。私はそれにまったく共感した。

然し、同時に私の脳裏にある不可解な疑惑が生じてきた。「然し、現場教師のひとりの立場からいえば、氏は所詮学者ではないか。何故に実践家たる小学教師の地位を捨て、学者となったのだろうか？」私はその時、満腹の金満家が空腹の貧乏人に「空腹に負けてはならぬぞ。私は満腹になりたい。空腹こそ人間練成のチャンスである」という寓話を思い出した。

私は何故そういうことに固執をもつのだろうか。それは私自身が、教育を実践する者以外のなにものでもないからなのだと思う。私はここに無駄話を披歴す積りは毛頭ない。ただ私達ろう教育に携わる者のすべては、教育を実践するものであり、それを本当の意味で（口先だけでなく）実践すること程、難しいことはない事実を強調したかったまでである。

その意味で私の感覚訓練についての実践報告は、自分の歩んだ足跡をもう一度振り返り反省する好い機会であった。そして少なくとも私自身の実践活動にプラスする所が多かったように思う。今後とも、諸先輩のご指導をお願いして、この稿を終えたいと思う。

(1961. 7)